

## ALTERNETÍV VITARENDEZÉS AZ ISKOLÁBAN

### *ALTERNATIVE CONFLICT-MANAGEMENT IN THE SCHOOL*

#### **Abstract**

This present study intends to explore conflicts that arise in school life and depicts different methods that help to handle them effectively. The article presents alternative conflict-managing techniques, from which school mediation and face-to-face restorative method are further discussed. Student mediation, a special interests-based means of communication between parties to a conflict, provides an opportunity for conflict resolution. Restorative techniques help to handle the damage that was caused. The article is recommended especially to those who are interested to learn about new perspectives of looking upon school related conflicts and are looking for efficient means to resolve them.

#### **Bevezető**

Megállapítható, hogy a rendszerváltás utáni időszak sok olyan változást hozott a társadalom működésében, ami az ifjúság életére, működésére, nagy hatást gyakorol. Ez az időszak egyben teret engedett különböző szubkultúrák, deviáns- és más közösségi normák megszegésén alapuló jelenségek létrejöttének, melyek kezelése új kihívást jelent az ifjúsággal foglalkozó szakemberek számára. Ezen az összetett elvárás-rendszernek számos eleme új értelmezést kíván – tudás, nézetek, iskola, tanári szerep- területén. Megváltozott az elvárás-rendszer és megjelen- tek új paradigmák is, melyek szükségessé teszik a történetileg, kulturá- lisan megkonstruált tudásnak – az iskolára és gyermekekre – és ezeken alapuló hagyományos válaszmintáknak a megreformálását.

Mindezek értelmezése, és a válaszok megfogalmazása aktuális kérdése a pedagógiának és a társadalomtudományoknak.

---

<sup>14</sup> Klement Mariann tanársegéd, Eszterházy Károly Főiskola Szociálpedagógia Tan-  
szék

A konfliktusok okainak, tüneteinek, stratégiáinak és következményének feltárása több tudományterületnek kitüntetett témája. A pszichológián belül is, de a társadalomtudományokban is több tanulmány foglalkozik ezzel a kérdéskörrel. Jelen van a szervezetek életében, az üzleti életben, a munkahelyeken, az iskolákban, s a legkisebb egységben, a családban is. Az iskola alkalmas színtér arra, hogy a gyerekek, és gyerek-felnőtt között konfliktusok alakuljon ki, ugyanakkor ezek feloldása jó nevelési alkalom is egyben, hiszen itt töltik a gyerekek a legtöbb produktív, tanításra-nevelésre alkalmas időt.

Az okokra és a hatékony kezelés módjára adhatnak választ pszichológiai, szociológiai, pedagógiai elméletek, de kevés olyan eszköz létezik, amelyik ezek ötvözésével próbálja a megoldást megtalálni. Az alternatív vitarendezési technikák interdiszciplinaritásuknál fogva vállalkoznak erre a feladatra.

Ebben a munkában az iskolai élet színterén megjelenő konfliktusokkal, és azok kezelésével foglalkozunk, melynek kapcsán olyan alternatív konfliktuskezelési módszerek ismertetésére kerül sor, amelyek alkalmasak iskolai konfliktusok hatékony kezelésére.

## **A konfliktus meghatározása**

Sokan gondolják azt, hogy a konfliktusok okozzák az emberi kapcsolatok megromlását, a mindennapi életben adódó nehézségeket, azonban a konfliktusok az eltérések, különbözőségek eredményei. Ezek pedig születésünktől fogva hozzánk tartoznak, ezért nézeteltéréseink is lényünkhöz tartozó adottságként kezelhetők. Ha ezt elfogadjuk, akkor megváltozhat a konfliktusokhoz fűződő viszonyunk, és úgy tekintünk rá, mit a problémamegoldás lehetőségének hordozója. Amennyiben kezelésére megfelelő eszközök állnak a szemben álló felek rendelkezésére, elérhető egy magasabb rendű egyensúly, és kialakulhat egy teherbíró, bizalom teli kapcsolat. A konfliktus a békés változás eszközeként is tekinthető.

A konfliktus általános értelemben, egyet nem értés, ellentét, vita vagy feszültség állapota emberek vagy embercsoportok között, ami vélt vagy valós ellentéteken alapul, s mindenki azt szeretné elérni, hogy előnyökhöz jusson. Keletkezésének okai szerint kialakulhatnak informális-, kapcsolati-, érték-, strukturális-, érdekalapú konfliktusok. Az ütközet minőségét meghatározza a konfliktusokkal járó érzelmi színe-

zet, amely nem minden esetben arányos a konfliktus tétjével, mert befolyásolja a konfliktusban részt vevő egyén személyisége, mentálhigiénés állapota. Továbbá az ütközet minősége attól is függ, hogy milyen indítékok húzódnak a konfliktus mögött. A személyiség szintjén minél magasabb rendű motivációs struktúrához kötődnek, (pl. értékvezérelt meggyőződés, eszmény), annál súlyosabb lefolyásúak, és kevésbé oldhatók meg békésen. Ha alacsonyabb rendű a motivációs struktúra, (pl. kíváncsiság), a konfliktusok annál enyhébb lefolyásúak és annál békésebben oldhatók meg. Boulding K. (1962) meghatározása szerint a konfliktus emberek, vagy emberek csoportjai közötti versengés egy formája. Akkor lép életbe, ha két vagy több személy verseng olyan célokért vagy korlátozott javakért, amelyek ténylegesen, vagy az ő észlelésük szerint nem érhetőek el mindannyiunk számára (Göncz-Geskó-Herbai 2001).

Beszélhetünk konstruktív konfliktusról, ami a tisztességes verseny révén serkenti a kísérletezést, a cselekvési alternatívák jobb kiválasztását. A destruktív konfliktus, tisztességtelen versenyhelyzet akkor áll fenn, ha strukturális szempontból egyik fél esélytelen a másikkal szemben, amikor alacsony az egyetértés a követendő szabályokat illetően, és a felek kevésbé bíznak abban, hogy kölcsönösen betartják a szabályokat.

## **Iskolai konfliktusok**

Munkánk során az a tapasztalat alakult ki, hogy már több évtizede a pályán lévő pedagógusok is egyre kiszolgáltatottabbnak, eszköztelebnek érzik magukat. Nem tudnak jó válaszokat arra a megváltozott helyzetre, hogy a gyerekeknek és a szülőknek is vannak jogaik, miközben nekik – néha úgy tűnik – már semmihez nincs. A konfliktusok tudatos pedagógiai kezelése fontos nevelési eszköz, nem véletlen, hogy a neveléstudományi diszciplínán belül egyre erőteljesebben jelenik meg az úgynevezett konfliktuspedagógia. Tapasztalható, hogy a pedagógusok jelentős hányadának nem mindig sikerül megtalálnia az adott helyzethez leginkább illeszkedő konfliktuskezelési módot.

Fontos kérdés, s egyben kihívás is az iskola számára, hogy – felgyorsult s egyre személytelenebb világunkban, ahol fontos a verseny, és az együttműködés,- olyan személyiségeket neveljen, akik a teljesítmény mellett fontosnak tartják a közösség érdekeit is. Eredményes lenne, ha a tudáson túl, például állítana az élet minőségének megbecsülésére, az élet tiszteletére.

## **Resztoratív modellek**

A résztoratív (kár/helyreállító) igazságszolgáltatás szemlélete nem a büntetésre, a megtorlásra és bosszúra helyezi a hangsúlyt, hanem a közösség jól körülhatárolt érdekei mentén, a kár helyreállítását tűzi ki célul. Célja, hogy a sértő félben megjelenjen a felelősségvállalás, a megbánás és a közösségbe kerülés igénye. Alakuljon ki egyfajta érdek-közösség (Herczog 2003).

Ezen modellek struktúrájukban eltérőek abban, hogy ki szervezi és vezeti a megbeszélést, hogy milyen technikákkal bátorítják a részvételt és a résztvevőket, kiket vonnak be az eljárásba, és milyen témaköröket céloznak meg a feldolgozás folyamán.

Az alternatív vitarendezési technikákat az alábbiak szerint csoportosíthatjuk:

- A mediációs modellekre jellemző, hogy a felek kölcsönös megértését helyezi a középpontba, és a felek által elfogadható megoldásokat keres. Többféle mediációs formáról is beszélhetünk (közösségi mediáció, áldozat-elkövető békítés, áldozat-elkövető mediáció), melyek eltérnek egymástól általában a célokban, az eljárás időtartamában valamint abban, hogy ki a folyamat vezetője.
- A konferencia modellek (családi döntéshozó csoport konferenciák és közösségi vagy áldozat- elkövető közötti jóvátételi, résztoratív konferenciák), az érintett felek mellett a hozzátartozók, támogatók és a velük foglalkozó szakemberek bevonásával működnek.
- A transzformatív modelleknél cél az együttélés megalapozása, kialakult sérelmek, igazságtalanságok orvoslásának lehetősége. A résztoratív körök, lehetnek: proaktívak azaz együttműködést megalapozó, reaktívak azaz ítélkező, problémamegoldó vagy sérelmeket-traumákat feldolgozó, gyógyító és kapcsolatokat helyreállító körök (Paul McCold 2003).

## **A résztoratív szemlélet „Szemtől szembe” módszere**

A „szemtől szembe” módszer Ted Wachtel (1994) amerikai pedagógus által kialakított Real Justice modellre épül (Herczog 2003). „A résztoratív kimenetelnek, átalakító dimenziója van: az áldozatokat túl-

előkké változtatja, a konfliktust együttműködéssé, a szégyent önérzetté, és az egyéneket közösséggé.”(Györfi 2002)

### *A módszer lépései*

A megbeszélés fontos eleme a forgatókönyv, mely egyszerű, és megbízható eszköz a facilitátor (a megbeszélést levezető) kezében, melyen nem tanácsos változtatni. Lehetőséget kell teremti, hogy a felek kifejezhessék érzelmeiket a tett következményeivel kapcsolatban. A károsultak, áldozatok elmondhassák, mennyiféleképpen volt hatással életükre az, ami velük történt. Szót kapnak az áldozat, és a vétkes családtagjai, ismerősei is, akik gyakran másodlagos áldozatok, sok sérülést szerezve egy-egy ilyen esetben. Már ez is sokkal több, mint amit általában egy hagyományos büntetőeljárás elérhet. A tapasztalat szerint az érzelmek kifejezésre jutnak, veszítenek intenzitásukból. Ha a vétkes felelősséget vállal tettéért, az áldozat dühe, sértettsége, esetleg bosszúvágya gyakran alábbhagy, eltűnik. Egymás meghallgatása gyakran önmagában segít megoldani a formális megbeszélés második fontos feladatát: a döntést. A megbeszélés célja, hogy közös döntés szülessen arról, mi történjen a kár jóvátétele érdekében. A harmadik részben az érzelmek, indulatok feloldása történik, ahol lehetőség nyílik az érintett felek közeledésére, spontán bocsánatkérésekre és megbocsátásokra. Gyakran ez a kötetlen szakasz éri el a megbeszélés valódi célját: az indulatok kioldását (Földes 2002, Györfi 2002).

A megbeszéléseket egy független facilitátor vezeti, akinek nem dolga állást foglalni, de kötelessége biztosítani, hogy minden résztvevő biztonságban érezhesse magát, szót kapjon és kifejezhesse érzéseit. Nyugodt, támogató atmoszférát biztosít, s a felek figyelmét a megállapodásra összpontosítja. Lehetőséget nyújt, a jelenlévők önkifejezésére, és ösztönzi őket saját kreatív megoldásaik megtalálására (Göncz – Wagner 2003).

### *A módszer alkalmazása*

A módszert egyre több országban alkalmazzák Európában és a tengerentúlon egyaránt. Az a tapasztalat hogy ezen technikák jól hasznosíthatók, a gyermekekkel, fiatalokkal folytatott munka során. A formális megbeszéléseken kívül még sok más technika tartozik a helyreállító igazságszolgáltatás eszköztárába, melyek nagyon megkönnyíthetik az iskolákban, gyermekotthonokban dolgozók munkáját, és mindazokét, akinek néha gyerekek közti konfliktusokat segítenek megoldani. Az

iskolában a megbeszélések alternatívaként szolgálnak a kizárással, felfüggesztéssel, eltanácsolással szemben, vagy kritériumként támaszthatók a felfüggesztés utáni visszavételhez. Egy esettel kapcsolatban, egy megbeszélést célszerű tartani. Ha az egyik fél nem vállalja, vagy nem áll módjában részt venni a megbeszélésen, ennek ellenére azt meg lehet tartani. A megbeszélés továbbhaladása érdekében, mindkét félnek bele kell egyeznie a részvételbe, és az elkövetőknek be kell ismerniük tetteiket. Ha az áldozat és az elkövető más véleményen van a tényeket, vagy felelősséget illetően, akkor a facilitátor dolga világossá tenni a résztvevők számára a másik fél nézőpontját. Ha az áldozat nem kíván részt venni a megbeszéléseken, ott a facilitátornak kell közvetíteni az áldozat szülei és barátai bevonásával. Az áldozat levelet, képi és hanganyagot, vagy szóbeli üzenetet is küldhet a facilitátoron keresztül (Földes 2002).

## **A mediáció**

Ez egy speciális konfliktuskezelő eljárás, melynek során két fél vitájában – azok közös beleegyezésével – egy semleges harmadik fél, a mediátor jár közben. A problémamegoldó folyamat keretében a mediátor segít a feleknek, hogy tisztázzák konfliktusuk természetét, segít olyan megoldást találni és kidolgozni, mely mindkét fél számára elfogadható. A megegyezés feltételeiről nem a mediátor dönt, a döntés joga és felelőssége a résztvevők kezében marad. A folyamat során a konfliktusban érintettek és a mediátor közösen tisztázzák a megoldásra váró kérdéseket, feltárják az egyéni és közös érdekeket, amik figyelembe vételével mindannyiuk által elfogadott megegyezéshez jutnak el. A mediációt olyan esetekben célszerű alkalmazni, amikor két vagy több személy között érdekellentét vagy nyílt konfliktus támad, amit nem tudnak konstruktívan vagy belátható időn belül megoldani, valamint szükség van a kapcsolat, a további együttműködés fenntartására. A közvetítés törekszik a vita jellegének megváltoztatására, a probléma megoldására, reális, működő megegyezések létrehozására, a felek közötti egyensúly fenntartására, valamint a résztvevőkkel szembeni korrekt eljárásra. A folyamatban résztvevőknek lehetőségük nyílik kommunikációra, érzéseik, ötleteik és megállapításaik kimondására, tárgyalásra, és a saját életükről hozott döntés meghozatalára (Barcy – Szamos 2002).

A mediációs folyamat hét nagyobb egységre tagolható. Kapcsolatfelvétellel kezdődik, ami a mediáció elindulásával folytatódik abban az esetben, ha ebbe mindkét fél beleegyezett. Ez első találkozás elején fel kell hívni a résztvevők figyelmét, hogy vannak bizonyos szabályok, melyeknek betartása nagyban hozzájárul a mediáció sikerességéhez. Ezek egyrészt a felek magatartására vonatkozó elvárások, az időkeret, másrészt lehetőségek, melyek a közös munka velejárói. A szabályok tisztázását a megszakítás nélküli idő követi, amikor minden fél ismeretheti saját nézőpontjából a konfliktust, anélkül, hogy bárki is közbevágná. Ezt az eszmecsere ideje követi, ahol a felek már párbeszéd formájában beszélnek a vitás kérdésről, és megfogalmazzák igényeiket, érdekeket. Majd a megállapodás kidolgozása következik, ahol kiválasztják a számukra legmegfelelőbb alternatívákat. A végső megállapodás szakaszában írásban rögzítik azt, amiről a felek megállapodtak. Majd a lezárás szakaszában áttekintik a közösen elért eredményeket (Göncz – Wagner 2002).

A folyamatban a következő alapszabályok érvényesüljenek: a mediáció és a döntés önkéntes, senki sem kényszeríti a feleket sem mire. Itt meghallgatják őket, és egymást is meg kell hallgatniuk. Mindenki egyenlő időt és teret kap. Legyenek nyitottak, türelmesek egymás felé, adják meg a kért információkat, ne zárkózzanak el a megoldásra tett alternatívák elől. Bízzanak egymásban és a mediátorban, tartsák be a titoktartást. Tiszteljék a másikat, ne hibáztassanak, ne használjanak sértő kifejezéseket. A megegyezések bármikor átdolgozhatók, ha nem érzik megfelelőnek.

## **A mediáció előnyei**

A folyamatot végig a felek kontrollálják, a saját érdekeiket maguk képviselik. A kölcsönös előnyöket tartják szem előtt a „győztes-győztes” kimenetelért dolgoznak. A konfliktusok más megvilágításba kerülnek, ezáltal elősegítik új megoldások létrejöttét. A megállapodás betartható, mivel ők maguk dolgozták ki azokat. Ezzel az új szemlélettel az emberek ráébredhetnek, hogy a konfliktusokat békésebben is meg lehet oldani, és annak érdekében ők tesznek lépéseket. Ez a módszer gyors, és lényegesen alacsonyabbak a költségei, mint a bírósági eljárásoké. A felek más helyzetekben is alkalmazható készségeket, szemléletet saját-

títhatnak el, tapasztalataik beépülhetnek mindennapi életükbe, viselkedésükbe. Ezzel a folyamattal nincs vesztenivalójuk.

Az iskola állandó modellként szolgál arra, hogy diákok és felnőttek hogyan oldják meg az életben felmerülő problémákat egymás jelenlétében. A viták résztvevőiben a negatív érzések (főként a félelem és az ellenségesség) csökkennek, megtapasztalják a felelősség érzését annak eredményeképp, hogy önkéntesen, öntevékenyen vettek részt saját problémáik megoldásában. A konfliktuskezelők, a diák-mediátorok (akik irányítják, mederben tartják a beszélgetéseket) kompetensebbekké válnak, megtapasztalhatják, hogy vannak olyan képességeik, amelyekkel képesek segíteni másokon, más diákoknak is modellt nyújtanak kommunikációs hatékonyságból és kooperációból. Az ilyen programokban dolgozó fiatalok megtanulnak jobban eligazodni az emberi viszonyokban, az iskolában kevesebb időt kell fegyelmi ügyekkel és problémamegoldással tölteni. Egy idő után csökkennek a konfliktusok, így mindenki többet törődhet a tanulással, javul az iskola légköre: a diákok és a tanárok barátságosabb, oldottabb módon tudnak majd együtt dolgozni. Az iskolai konfliktuskezelési program egy folyamatos erőforrásnak tekinthető, mely kiegészíti az iskolai szabályokat és fegyelmi eljárásokat, más pedagógiai programokat (Barcy – Szamos 2002).

## **Befejezés**

Az alternatív vitarendezés a pozitív gondolkodásra serkent, amelynek segítségével legyőzhetjük, megoldhatjuk a konfliktusokat. „Sohasem ahhoz kell az igazi elszántság, hogy valakivel perre menjünk, hanem ahhoz, hogy leüljünk vele szemben, s megegyezzünk!” (Csiky 2009)

Ezen technikákat, a gyerekek is képesek elsajátítani, és ha birtokolják és alkalmazzák is azokat, pozitív irányban változik kommunikációjuk, a konfliktusmegoldó képességük. El tudják különíteni a tényeket az érzelmektől, így jobban átlátják az életükben előforduló különféle szituációkat. Szüleikkel, társaikkal, tanáraikkal jobb irányba változna a viszonyuk, javulna a kommunikációs készségük, megtanulnák meghallgatni a másikat, és beszélni saját problémáikról. Az iskolában több olyan helyzet adódik, ahol jól használhatók ezek a technikák és megelőzhetőek a veszekedések, verekedések és negatív érzelmek. Így, nemcsak mint megoldási alternatívát, hanem prevenciós célt lehetne



használni, hogy a fiatalok megtanulják, a problémát nem elodáztatni, hanem megoldani.

A poroszos nevelés tekintélyelvű, ami a győztes-vesztes eredményre vezet, és nem mondható hatékonnak. A bemutatott technikák, de már azok elemeinek alkalmazása is hosszú távú eredményekre vezet, mely minden fél kölcsönös érdeke.

A civilizált konfliktuskezelési technika alkalmazása a demokrácia része. Az alternatív vitarendezés technikái ma még meglehetősen újak, ahogy a demokrácia, és a demokrácia működéséhez szükséges készségek is csak nemrég jelentek meg. Mindezek ellenére munkálkodnunk kell az ilyen típusú szemlélet minél szélesebb körben való terjesztésén. Annál is inkább, mivel a meglévő kezdeményezések sikerei, eredményei alátámasztják, hogy van rá igény, és egyre inkább megjelenik a szellemi, kulturális nyitottság is. Jelen munkámmal is ennek elősegítésére törekszem.

## Irodalom

- BARCY Magdolna – SZAMOS Erzsébet (2002): „*Mediare necesse est*” – *A mediáció technikái és társadalmi alkalmazása*. Budapest Animula Kiadó
- CSIKY László (2009): *Egyezség, avagy a pozitív gondolkodás eredménye*. [www.mediator.150m.com](http://www.mediator.150m.com)
- FÖLDES Petra (2002): Még egyszer a szemtől szembe módszer iskolai alkalmazásáról. *Család, Gyermek, Ifjúság*. XI. évf. 31-33.
- GÖNCZ Kinga – WAGNER János (2002): Konfliktuskezelés és mediáció. In: Eörsi Mátyás – Ábrahám Zita (szerk.): *Pereskedni rossz! Mediáció: a szelíd konfliktuskezelés*. Budapest Minerva Kiadó 7-48. o.
- GÖNCZ Kinga – GESKÓ Sándor – HERBAI István (2001): *Konfliktus-kezelés civil szervezetek számára*. Budapest Partners Hungary
- GYÖRFI Éva (2002): Konfliktuskezelés szemtől szembe – A resztoratív szemlélet érvényesülésének egy lehetséges módja. *Család, Gyermek, Ifjúság* 2002/4. XI. évf. 8-14.
- HERCZOG Mária (2003): Szemtől szembe a problémákkal és a lehetséges megoldásokkal. In: Herczog Mária (szerk.): *Megbékélés és jóvátétel*. Budapest, Család Gyermek Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület 13-36. o.
- MCCOLD, Paul (2003): A helyreállító igazságszolgáltatás elmélete és gyakorlata. In: Herczog Mária (szerk.): *Megbékélés és jóvátétel*. Budapest, Család Gyermek Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület 55-131. o.

## SZOCIALIZÁCIÓ A KISEBBSÉG TÖBBSÉGÉBEN

### *SOCIALIZATION IN MAJORITY OF THE MINORITY*

#### **Abstract**

This paper is inspired by a former Hungarian-Romanian project and the anthropological research carried out in the Faculty of Child and Adult Education. The author summarises the experiences collected during a research camp organized for the students of the faculty. The goal of the camp was to collect information and experiences in a Romanian village with a Roma community of significant size. The participants had the opportunity to observe the special socialization process, which helps to solve the problems regarding the linguistic incompetence of the Roma pupils. The most specific character of this process is that it is not deliberately planned pedagogically, it is based on the natural processes in the local community.

#### **Háttér**

A tanulmány előzménye, inspirációja két forrásból táplálkozik. Az indirekt forrást azok a HURO pályázatok jelentik, melyek 2009 és 2011 között adtak számunkra lehetőséget a Romániai határmenti megyékben (Partium) az antropológiai és pedagógiai kutatásra. Ezek a román-magyar közös pályázatok azt tűzték ki célul, hogy a határ túloldalán élők mindennapjainak megfigyelésével, az abba való bekapcsolódás esélyével hű képet kapjunk a román-magyar határ mindkét oldalán (sokszor inter-, és multietnikus közegben) élők helyzetéről, kulturális jellemzőikről, még élő hagyományaikról, társadalmi szerkezetükről.

Vizsgálódásainkat mindig két helyszínen végeztük: egyrészt a kulturális antropológia fegyvertárát vetettük be a települések társadalmi és kulturális mélyszerkezetének megismeréséhez és feltárásához, másrészt a

---

<sup>15</sup> Dr. Szerepi Sándor adjunktus, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

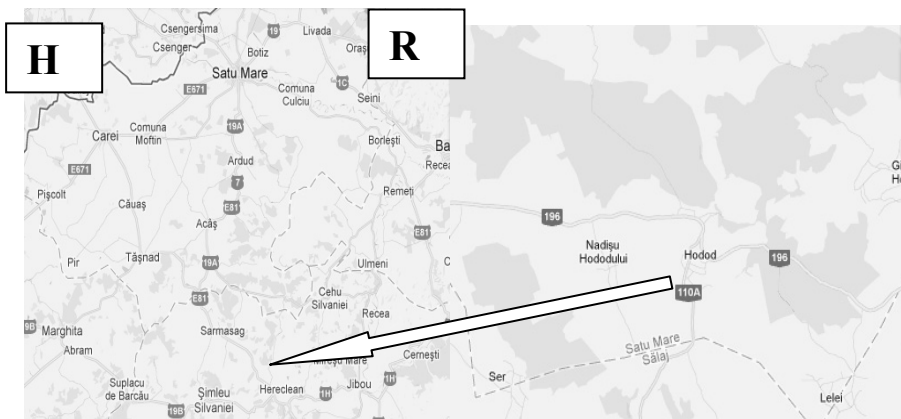
falusi óvodákban végeztünk pedagógiai tevékenységet. Ez utóbbi kiegészítette, árnyalta az antropológiai vizsgálódások eredményeit, illetve lehetőséget adott óvodapedagógus hallgatóink számára, hogy egy kulturálisan és sokszor nyelviileg is eltérő közegben, más jogszabályi háttérrel is kipróbálhassák eddig megszerzett szakmai tudásukat, és megtapasztalják az interkulturális társadalmak legfőbb sajátosságait (döntően magyar-román, magyar-cigány, magyar-német viszonylatban.)

Ezen alkalmak egyikén a jelen tanulmány által érintett település szomszédságában, Hadadon is jártunk hallgatóinkkal (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar). Tehát – úgy gondoltuk – nem lesz teljesen ismeretlen közeg számunkra.

A másik (direkt) előzménye vizsgálódásunknak az a pályázati lehetőség, mely 2012 tavaszán került kiírásra a magyar kormányzat részéről azzal a konkrét céllal, hogy a felsőoktatásban tanulók tehetséggondozását segítse elő. Erre reflektálva írtuk meg pályázatunkat (Multietnikus kapcsolatok Hadadon – NTP FTNYT 12), mely elnyerte az értékelők tetszését, így 2012. november végén elindulhattunk a tényleges megvalósítás útján. Bár pályázatunk rövid címében csak Hadad neve szerepelt, ennek ellenére lehetőségünk nyílt a szomszéd település, Hadadnásd antropológiai és pedagógiai jellegű kutatására is. Ezt elsősorban a hadadi iskolaigazgató segítő szerepvállalásának köszönhetjük, aki egyben a hadadnásdi óvoda működését is felügyeli.

## **A település sajátosságai**

Hadadnásd a romániai Szatmár megye déli részén helyezkedik el, nem messze a megyehatártól (Szilágy megye). Ezt a térséget történetileg a Partiumhoz soroljuk, vagyis szigorúan véve még nem Erdély része. A település meglehetősen távol fekszik mind az gazdasági, mind a közigazgatási központoktól, nem is beszélve a megyeszékhely Szatmárnémeti városától.



A település adottságai jellemzően nem kényeztették el az itt élőket. A földművelés számára egyáltalán nem ideális talajminőség miatt az agrárium jelenléte lényegében csak a legeltető állattartás területén figyelhető meg. Bányászható ásványkincsekben sem bővelkedik a terület, s az ipari fejlesztések sem igen találták meg ezt a vidéket. Azonban a turisztika illetve az idényhez kötött vadászat az utóbbi időkben némileg fejlődésnek indult. Ám ennek minőségi és mennyiségi ugrásához még hiányoznak a feltételek (kiszolgáló infrastruktúra, közúthálózat, attitűd).

Ebből következően a lakosság jelentős része vagy állattartással foglalkozik, vagy a közeli nagyobb településeken vállal munkát, s egy jelentős hányad munkanélküliként tölti mindennapjait. Hátrányos helyzetét tovább árnyalja, hogy a falu kb. 900 fős lakosságának egyharmada roma/cigány származású, akik a településen kívül elhelyezkedő telepen élnek. A falut a cigányteleppel egy fél kilométer hosszú földút köti össze. A roma közösség tehát „hagyományos” módon szegregáltan él, azonban ugyanúgy használja a község közintézményeit (melyek a település központjában helyezkednek el), mint a többségi társadalom tagjai. Ezek közé tartozik természetesen az óvoda és az iskola is.

Az általános iskola nyolc évfolyamban, évfolyamonként egy osztállyal, míg az óvoda összesen két csoporttal működik. Mind az iskolára, mind az óvodára jellemző, hogy a roma gyermekek aránya a teljes lakossághoz képest jelentősen felülreprezentált. Az óvodát tekintve ez nagyjából 50 százalékos arányt jelent. Azonban az iskolától eltérően, az óvodai nevelésben résztvevő, azaz beiratkozott roma, cigány gyerme-

kek egy része nem jár rendszeresen. A hideg beálltával jelentősen csökken az óvodalátogatási aktivitásuk.

A település cigány közösségére jellemző, hogy anyanyelvként az oláh cigány nyelv helyi változatát beszélik. Tehát az a sajátos helyzet figyelhető meg, hogy egy romániai kis faluban a magyar anyanyelvű kisebbség kisebbségeként él egy néhány száz fős roma csoport, amelynek nyelvi szocializációja az óvodába kerülésig kizárólag cigány nyelven történik, míg a magyar gyerekeké kizárólag magyarul. (A magyar gyerekek is csak később, iskolai évek alatt sajátítják el az állam hivatalos nyelvét, a románt.)

## A kutatás körülményei

Kutatótáborunk 2012. november 26. és december 2. között működött Hadad és Hadadnásasd településeken. Szállásunk a hadadi Wesselényi kastély erre a célra kialakított részében volt berendezve. Csatapunkat 6 oktató illetve óvodapedagógus kolléga, valamint 15 óvodapedagógus hallgató alkotta. A hallgatók között megtalálható volt négy vajdasági diák is, akik ez idő alatt vendéghallgatóként vettek részt a tábor tevékenységeiben.

A kutatómunka egyrészről a már említett négy terepen folyt:

- Cigánytelep, Hadad
- Óvoda, Hadad
- Cigánytelep, Hadadnásasd
- Óvoda, Hadadnásasd

A kollégák közül ketten négy óvodapedagógus hallgatónk részvételével a hadadnásasdi óvodában végeztünk pedagógiai szakmai munkát. Megérkezésünk előtt, még a tervezési, előkészületi munkálatok során kitűztük tevékenységünk célját: *óvodapedagógiai gyakorlat végzése eltérő szocializációs, és részben eltérő nyelvi és kulturális közegben – a tapasztalatok feldolgozásával*. Azonban a terepre érkezve szembesültünk egy olyan váratlan körülménnyel, ami megtartva eredeti célunkat egy új, más irányú vizsgálódási cél megfogalmazását inspirálta bennünk: *sajátos nyelvi inkompetencia, s az ebből következő szocializációs sajátosságok megfigyelése roma-magyar interkulturális közegben*.

Az óvoda mindkét csoportja vegyes életkorú gyermekek nevelését, fejlesztését látja el, kizárólag magyar nyelven. Csoportonként 1-1 óvodapedagógus végzi pedagógiai tevékenységét reggel 8 órától ebéddőig. 12 óra és fél 1között a gyermekek egy része egyedül indul haza, másokért pedig valamelyik családtag jön el. Az óvodai élet ezért értelemszerűen csak a délelőtti időtartamra zsugorodik, nem tartalmazva sem az ebéd-, sem az alvásidőt.<sup>16</sup> Az óvodák ugyanúgy tanterv alapján végzik pedagógiai munkájukat, mint az iskolák, természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelő cél- és tevékenységrendszert hozzárendelve. Persze a mindennapi élet a romániai óvodákban is tartalmazza a szabadjátékot<sup>17</sup>, azonban a kötelező foglalkozások hangsúlya ugyanolyan erős manapság is, mint azt a hazai óvodai felfogásban a '90-es évek előtt tapasztalhattuk. Vagyis egyszerűen fogalmazva: hallgatóinknak egy sajátos helyzettel kellett megküzdeniük hadadnásdi munkájuk során, melynek jellemzői:

- Eltérő szakmai háttér (alapprogram és helyi program helyett központi óvodai tanterv),
- Eltérő szokások, hagyományok az óvodai nevelésben,
- Magyar mint anyanyelv,
- Eltérő társadalmi közeg (szegényesebb falusi miliő),
- S egy nem várt eltérés: a roma/cigány gyerekek nyelvi inkompetenciája voltak.

## A nyelvi hátrányok kérdése

„Az iskolai kultúra ... teljességgel haszontalan a cigány kultúrán belül mind társadalmi, mind gazdasági szempontból: Társadalmi szempontból azért, mivel a cigányoknak saját kultúrájuk van, saját szabályokkal és értékekkel, és a gádzsó kultúra ismerete (azaz az írni-olvasni tudás) semmilyen presztízzsel nem jár a cigány társadalmon belül.” (Zatta, 2206:351). A többségi társadalom által beszélt nyelv részleges vagy töredékes elsajátítása sok inter- és multikulturális társadalmi képletre jellemző szerte a világban. (Ld. Az Egyesült Államok déli államiban élő spanyol anyanyelvűek redukált angol tudását.) Ez a jelenség annál

---

<sup>16</sup> Ez a típusú óvodai működés a napirendet tekintve általánosnak mondható az általunk látogatott romániai intézményekben.

<sup>17</sup> Bár hozzá kell tenni, hogy ez nem feleltethető meg a magyar gyakorlatnak.

erősebb., minél zártabb a kisebbség a többség irányában illetve minél erősebb, szívósabb kulturális hagyomány és értékrend adja meg az alapját. Ily módon tapasztalhatunk nyelvi problémákat egyebek között a Romániában élő székelyek körében is, ami a közép- és felsőfokú oktatásban jelent hátrányt elsősorban a fiatalok számára.

Azonban a cigány/roma kisebbség esetében mindehhez hozzájárul a fenti idézetben is pontosan megfogalmazott jellemző: a többségi kultúra iránti érzéketlenség, érdektelenség, vagy pontosabban a többségi kultúrához való tényleges és mély társadalmi integráció felvállalásának törekvése vagy hiánya. Ebben a tekintetben a magyarországi illetve a romániai cigány közösség és a többségi társadalom tekintetében nem érzékelhető lényeges különbség. Viszont az általunk vizsgált hadadnásdi helyzet két olyan elemmel bővíti a problémát, ami a hazai gyakorlatban nem figyelhető meg:

- A roma közösség elzártsága nem csak földrajzilag, társadalmi szempontból, hanem nyelvileg is elszigetelődést teremt. Ez a szegregáció azt jelenti, hogy a felnövekvő generáció tagjai az intézményes nevelésbe kerülésig (óvodai beiratkozás 3-5 éves korban) gyakorlatilag csak a saját cigány nyelvet (romani) beszélő közösség tagjaival érintkeznek, tehát a többség nyelvet (jelen esetben elsődlegesen nem a román, hanem a magyar nyelvet) majd csak az óvodai nevelés éveiben sajátíthatják el.
- A romániai óvodai nevelési gyakorlat kevésbé rezonált az elmúlt évtizedekben arra a kihívásra, amit a többségi társadalmon belüli roma populáció aránynövekedése jelent. Vagyis: nem tekintik megoldandó problémának az egynyelvű cigány gyermekek nyelvi beillesztését, a kommunikációs gondok tudatos kezelését, egyszerűen a nyelvi inkompetencia oldását. E helyett azokra a „természetes” folyamatokra hagyatkoznak, amiket hagyományosan az intézménybe kerüléskor figyelhetünk meg, s amikről az alábbiakban lesz majd szó. Az óvodapedagógusok tájékozottsága is minimálisnak tekinthető a cigány kisebbség életével, körülményeivel kapcsolatban, így arra a kérdésre sem tudtak válaszolni, hogy milyen cigány (romani) dialektust beszélnek a hadadnásdi cigányok. Viszont azt megfigyelhettük, hogy a roma gyerekek nevei többnyire magyar eredetűek, azaz névadási gyakorlatukban elsősorban a helyi többségi társadalom szo-

kásrendszerét, illetve a faluban erőteljesen jelen lévő baptista egyház által inspirált ószövetségi neveket preferálják.

## **Nyelvi inkompetencia és óvodai nevelés**

Kutatótáborunk hét napjából négy munkanapot tudtunk a pedagógiai gyakorlatra és az óvodában előforduló pedagógiai, szocializációs helyzetek tanulmányozására fordítani. Ennek az oka az volt, hogy első napot (hétfő) a településsel és az intézményekkel való ismerkedés töltötte ki, míg a hétvége ebből a szempontból értelemszerűen kiesett.

A két óvodai csoportban 2-2 hallgatónk végzett gyakorlati munkát, foglalkozásokat szervezve és vezetve. A nyelvi inkompetencia megfigyelése ezeket a helyzeteket felhasználva vált a kutatás szerves részévé. Összesítve a következő szocializációs helyzetek képezték a megfigyelésünk alapját:

- Az óvodapedagógus által indukált kommunikáció,
- Óvodapedagógus hallgatóink foglalkozásai,
- Játéktevékenység során megfigyelt helyzetek.

Mindkét csoportban hasonlóan alakult a közösség szerkezete:

- Magyar származású gyerekek, akik többsége rendszeresen jár óvodába,
- Cigány, roma származású gyerekek, akik rendszeresen járnak óvodába,
- Cigány, roma származású gyerekek, akik óvodai részvétele csak alkalmoszerű (függvénye az időjárásnak, illetve nagyobb ünnepeknek).

A hét folyamán megfigyelhető volt, hogy két olyan körülmény miatt, mely épp akkor volt jelen az óvodában, a gyerekek viszonylag nagy létszámban voltak jelen. Az egyik ok a Mikulás ünnepségre való készülődés, a másik pedig a mi ottlétünk, amely meglehetősen nagy változást jelentett eddigi életükhöz képest. Ettől függetlenül mégis volt mindkét csoportban 2-3 olyan gyermek, aki nem jelent meg az ott eltöltött nap mindegyikén az óvodai csoportban.



A roma gyerekek életkora döntő jelentőségű a nyelvi felzárkózás szempontjából. A nagycsoportos cigány gyerekek iskolába kerülésükre már gyakorlatilag teljes mértékben elsajátítják a magyar nyelvet. A folyamat két-három évig tart, s a megfigyeléseink alapján a következő módon, utakon zajlik:

- a. Az óvodapedagógus problémakezelési stratégiája:
  - Amennyire képes rá, s a helyzet megengedi egy gyermeket sem hagy ki a tevékenységekből. A nyelvet nem értő cigány gyerekeket is „megszólítja”, odavezeti, non-verbális instrukciókkal látja el. Az intonációval, gesztusokkal kísért magyarázataival próbálja folyamatosan bevonni őket a foglalkozásokba.
  - Olyan „tolmácsokat” használ, akik fordítanak magyarról cigányra és vissza is. Ezek a tolmácsok olyan már általában nagycsoportos roma gyerekek, akik a 2-3 óvodai év alatt elsajátították a többségi magyar nyelvet, s valamilyen közeli kapcsolatban állnak a magyart nem értő kicsikkel (testvér, unokatestvér, távolabbi családtag, az utcában lakó...). Ezek a tolmácsok megfigyeléseink szerint általában két esetben aktivizálják magukat:
    - Ha az óvodapedagógus megkéri őket erre, mert ő maga már egyedül nem boldogul a kommunikációs helyzetben.
    - A magyart nem beszélő kicsi kerül olyan helyzetbe, amikor a nagyobb gyermek nyelvileg kisegíti.
  - Az óvónő a magyar nyelv használatát „szorgalmazza”. Ez lényegében azt jelenti, hogy a cigány gyerekek egymást közti anyanyelvű magánbeszélgetéseit igyekszik megakadályozni, hiszen egyrészt ezekben a szituációkban nem érti a kommunikáció tartalmát, ami zavarja, másrészt pedig azt gondolja, hogy ezek a cigány nyelvű beszélgetések hátráltatják a magyar nyelvi kompetencia megszerzését. Mindebből következően rendszeresen rá is szól a cigány nyelvet „kontrollálatlanul” használókra.
- b. A gyermek problémakezelési stratégiái:
  - Bekerülése után egyre tudatosabban használja a tolmácsokat. Az otthoni környezetből ismerős gyerekekre való támaszkodás az első napoktól kezdve jellemző, viszont a

nyelvi kommunikáció segítségével betöltött funkciójuk fokozatosan válik elengedhetetlenné, s majd az évek alatt elhagyhatóvá.

- Folyamatosan figyel mindent és mindenkit, hiszen jellemző módon csak az események, tevékenységek szoros követéséből tud következtetni arra, hogy mi is történik az óvodai csoportban. Ezt jól megfigyelhettük a magyar nyelvű mesemondás során is, ahol a roma kiscsoportos kisgyerekek felváltva figyeltek az óvónő intonációra, gesztusaira és egyéb nonverbális kommunikációs jeleire, illetve óvodástársaik reakcióra. Mindközben a mesehallgatást egyetlen alkalommal sem zavarták meg, ami igaz volt egyéb tevékenységekre is.
- Igyekszik a nem verbális alapú vagy irányítású tevékenységekben minél intenzívebben részt venni. Itt első sorban az asztalnál végzett manuális tevékenységekről van szó. Hiszen itt közvetlenül tudja a mintát követni, amit társai mozdulataiból les el.

Ehhez a sajátos kommunikációs gyakorlathoz két olyan feltétel teremti meg az alapot, melyeknek hiányában minden valószínűség szerint egész máshogy működne az óvodapedagógus és a roma gyerekek kapcsolatrendszere.

- *A cigány gyermek (és szülők) erős biztonságérzete az óvodai közegben.* Megfigyelhető volt, hogy nemcsak a nagyobb (tehát már 1-2 éve az óvodai közegbe, s ezzel a többségi magyar társadalomba szocializálódott), hanem a nem sokkal korábban bekerült, a magyart nem beszélő kisebbek is teljes mértékben biztonságban érezték magukat az óvodában, és saját csoportjukban. Ennek hátterében természetesen a roma szülők bizalma is kitapintható, aminek hiányában a cigány gyerekek jelenléte jóval kisebb arányú lenne. (A roma szülőket kevésbé befolyásolja, illetve ösztönzi a szociális ellátó, illetve gyermekvédelmi rendszer az óvodai nevelésben való részvételre, mint Magyarországon. Ezért ezt akár nagyobb mértékben is belső motivációnak tekinthetjük.)

- *Az óvodapedagógus elfogadó attitűdje.* Mindkét általunk megismert óvodapedagógusra jellemző volt munkájuk során a maximális elfogadás a roma gyerekeket tekintve. Ez az attitűd tette elsősorban lehetővé azt a sajátos szocializációs gyakorlatot, mely a nyelvi inkompetencia alapállásából három év alatt eljuttatja a cigány óvodás gyermeket az iskolaérettség küszöbéig. Lényegében kompenzálva a sajátos családi szocializációból, és eltérő anyanyelvből származó hátrányok jelentős részét.

## **Záró gondolatok**

Kutatótáborunk alatt egy a várt eredmények (tapasztalatok egy a magyar óvodai gyakorlattól eltérő közegben, a falu cigány közössége jellemzőinek megismerése) mellett egy váratlan hozadékra is szert tettünk. Megfigyelhettük azt a sajátos szocializációs folyamatot, mely a falu határában élő cigány közösség óvodába kerülő gyermekeinek nyelvi inkompetenciáját oldja fel folyamatosan, minden különösebb tudatos és tervezett pedagógiai hatás nélkül, pusztán a természetes folyamatokat hagyva érvényesülni. Nem tisztünk értékelni ezt a „megoldást”, csupán rögzíteni igyekeztünk a fenti gyakorlat főbb jellemzőit, kifejtve mindazokat a körülményeket, melyek között mindez működhet. Végül, a Hadanádasdon tapasztaltakra rimelnek a következő sorok is: „A cigány gyermekek többsége nagycsaládban él, ezért nyitott a közösségi kapcsolatokra. Szociálisan fejlettek, ennek ellenére – valószínűleg a társadalmi kirekesztés régi „hagyományai” miatt – tartanak az idegenektől, de tapasztalatok szerint akár egyetlen cigány gyermektárs jelenléte is elég ahhoz, hogy bátorságukat, barátkozó hajlamukat visszanyerjék. Leginkább testvéreik, családjuk, rokonságuk körében érzik magukat biztonságban, s megtapasztalták, hogy a családi összefüggések alkalmával, mint kisgyermekek ők állnak a figyelem középpontjában. Ezért a cigány gyermekek óvodai beilleszkedését a testvérek, az idősebb gyerekek, a családtagok, a távolabbi rokonok jelentősen segíthetik.” (Kovács, 2009:113).

## **Irodalom**

EMERSON, Martin (1999): Roma Education in Eastern and Central Europe – some personal reflections. In.: *Intercultural Education*, 10: 2, 201-206.

*Hátrányos helyzetű 3-7 éves gyerekek integrált óvodai nevelése. A Biztos Kezdet program háttér tanulmányai* (2012) Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest

HIDASI Judit (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Scolar kiadó, Budapest

*Ismeretek a Romológia alapképzési szakhoz* (2006) (szerk.: Forray R. Katalin) PTE BTK NTI Romológiai és Nevelésszociológiai Tanszék, Pécs,

KOVÁCS László: Cigány gyerekek, óvoda, család (2009). In.: *Megismerés és elfogadás*. (szerk.: Kállai Ernő, Kovács László) Nyitott könyvműhely, Budapest

TORGYIK Judit – KARLOVITZ János Tibor (2006): *Multikulturális nevelés*. Budapest /[www.uni-miskolc.hu/~btntud/multikult.pdf](http://www.uni-miskolc.hu/~btntud/multikult.pdf)

ZATTA, Jane Dick (2006): Szóbeli kultúra és írásbeli kultúra. In.: *Cigány világok Európában*. Nyitott Könyvműhely Kiadó, Budapest